379.1
R696

ESTUDIOS DE MILENIO 5

CARACTERISTICAS DEL POSTGRADO EN BOLIVIA

Gustavo Rodríguez Ostria

Diciembre de 1995

Fundación Milenio
@ Copyright Serie: Estudios de Milenio
DL/ 4 - 3 - 199 - 96/ 27 - 2 - 96.
La Paz - Bolivia

Fundación Milenio
Av. 16 de Julio Edificio Cosmos Piso 7
Teléfono (591) - 2 - 327092
Fax (591) - 2 - 392341
E-mail fmlnio.utama.bolnet.bo

INDICE

CARACTERISTICAS DEL POSTGRADO EN BOLIVIA

En el último medio siglo la educación superior[1] boliviana ha sufrido, tal como ha ocurrido en otras partes del Continente, múltiples transformaciones que la distancian significativamente de las condiciones que prevalecían en ella al promediar la presente centuria.

De este nuevo cuadro lo más conocido y conflictivo, por sus efectos en la calidad, equidad del sistema y en los montos del financiamiento fiscal, es su persistente masificación. En 1950, estaban registrados en las universidades públicas escasos 5.022 universitarios, en su gran mayoría varones. Bajas cifras que resaltan más si se considera que ese año tan sólo un 2% del grupo etáreo comprendido entre 20 y 24 años cursaba la universidad. Como contraste en 1992 existían en las universidades públicas 114.044 estudiantes, un 41,5% de ellos mujeres, traduciéndose su número en una cobertura bruta de escolarización superior al 20%. Tres años más tarde la matrícula, que no cesa de trepar, alcanzaba aproximadamente a 133.000 estudiantes. Si consideramos que en 1966, poco antes de iniciarse el ciclo de gobiernos militares (1969-1982) existían apenas 10.950 alumnos (as), cifra que saltó a 74.118 en 1983, bien podemos colegir que por razones aún no establecidas con precisión, fue en éste período autoritario que se inició la masificación estudiantil, la que continuó operando bajo el amparo benevolente de los gobiernos democráticos instaurados a fines de 1982.

I. NACIMIENTO DEL POSTGRADO

En todo caso, en esos años, y en rigor hasta el filo de los 80's, el sistema universitario boliviano estaba marcadamente cobijado por el manto de las universidades públicas, que ofertaban carreras tradicionales sólo al nivel de grado. Por eso interesa destacar un segundo cambio -esta vez operado en la década de los 90's, como es la diversificación institucional tanto horizontal cuanto vertical del sistema emergente del surgimiento de nuevas universidades no pertenecientes al sector público y la aparición de otros niveles educativos distintos a la licenciatura predominante.

Las opiniones vertidas en estas páginas no comprometen en absoluto a las instituciones a las que pertenece el autor, quien desea agradecer a Omas Salas por la paciente y adecuada recopilación de la información que sustenta este trabajo.

1 Para efectos de este trabajo, educación superior será equivalente a educación universitaria.

En cuanto al primer punto, la primera universidad privada se fundó en 1966, perteneciente a la iglesia católica, pero fue recién a fines de los 80's y principios de los 90's cuando, en coincidencia con la liberalización de las políticas económicas y el adelgazamiento del Estado, se produjo una verdadera explosión de entidades de esta índole, llegando actualmente a 23 oficialmente reconocidas (excluyendo la Católica), con aproximadamente 17 mil alumnos (as). Debutantes que sumados a los 135 mil de las públicas (incluida la Escuela Militar de Ingeniería) y los 5 mil de la Católica, suman los 157 mil alumnos y alumnas que participan en 1995 del sistema.

En cuanto al segundo aspecto cabe destacar que pese a que Bolivia llegó tarde y débilmente al sistema de postgrado en comparación con otros países vecinos que cuentan desde hace tiempo con opciones más sólidas y diversificadas, en el último trienio (1992-1995) se organizó desde las universidades públicas y privadas una profusa red perteneciente al cuarto nivel, cuyas características pivotales destacaremos en este trabajo.

La primera experiencia en este terreno data recién de 1984 y se originó en la Universidad Mayor de San Andrés en el campo de las ciencias económicas y sociales a través del CIDES. La Universidad NUR (Santa Cruz) fue en tanto la pionera entre las universidades privadas abriendo este nivel allá en 1986 con un solitario programa en Administración de Empresas.

Sólo en los inicios de la presente década, el postgrado boliviano amplió su oferta y creció numéricamente, aunque colocándose todavía en una magnitud muy distante en relación comparativa con los sistemas más grandes latinoamericanos como Brasil o México e incluso Chile, Colombia y Argentina. Postgrados que tenuemente surgieron en esos países en la década de los 50's, ligados a las escuelas de medicina pero que aumentaron en número entre los 70's y 80's, reclutando cada vez más y más alumnos (as) comprometiendo mayores recursos humanos y financieros. Para tener una idea de su magnitud señalemos que a fines de la década precedente existían en América Latina 156.622 estudiantes, contra 74.028 en 1980, inscritos en 4.021 programas de especialización, maestría y doctorado. Destacaban por su número y diversificación de su oferta Brasil y México. El primero con 62.000 alumnos y 1.112 cursos y el segundo con 54.000 estudiantes y 1.500 programas[2].

No está demás insistir en el papel pivotal que tiene el cuarto nivel en la formación de recursos humanos e investigadores, tanto que algunos autores como el reconocido analista de la educación superior Burton Clark considera que es sólo

2 Carmen García Guadilla. "Postgrados en América Latina. Algunos elementos de análisis". En: **Pensamiento universitario**, Buenos Aires, Agosto 1994, pp. 3-17.

allí donde se puede dar una simbiósis estratégica entre formación, investigación y la generación de nuevos conocimientos[3].

En éste trabajo, conviene advertirlo de inicio no pretendemos realizar una evaluación exhaustiva y pormenorizada de los postgrados en Bolivia, sino simplemente presentar una perspectiva general de sus características más importantes, para luego plantear sugerencias de políticas que permitan consolidar su desarrollo.

II. POSTGRADO: UNA DEFINICION AMBIGUA

El problema inicial que confronta el análisis de los postgrados en Bolivia no sólo nace de la total ausencia de estadísticas -reflejo de la escasa visibilidad del sector- sino también de la propia definición del campo de estudio, que como veremos en boca de sus actores, es difuso y por momentos hasta contradictorio.

No se trata ciertamente de una situación privativa de la educación superior boliviana, sino que se extiende por todo el Continente reflejando una situación creada por la superposición de modelos académicos originarios de la tradición francesa y la norteamericana. Como es sabido en el primer caso se otorga el título de Doctor a quienes durante un tiempo determinado realizaron tareas de investigación ligados a una cátedra o instituto de grado. La actividad no es secuencial y la adquisición de conocimientos se organiza bajo la supervisión del director de tesis. El segundo se halla estructurado en cambio de manera vertical avanzándose por agregación y acumulación de segmentos o franjas de conocimiento (maestría/ doctorado/postdoctorado)[4].

Identificándose con esta última opción algunos sistemas universitarios latinoamericanos, en particular aquellos de mayor desarrollo relativo, usan el apelativo de "postgrado" de forma restrictiva o, en su caso, introduciendo un

---

3 Ver su trabajo "El nexo investigación-docencia-estudio en los sistemas modernos de educación superior": **Políticas de educación superior.** Buenos Aires, Universidad de Belgrano, vol. 7 , No. 1, 1994, pp. 11-18.

4 Martín Trow. "Aspectos de la educación de postgrado en los Estados Unidos" en Fernando Aguirre, (et. al): **Tendencias de la educación superior. Elementos para un análisis prospectivo.** Santiago, CPU, 1990 pp. 89-103

adjetivo que ayude a identificarlos, calificarlos y clasificarlos[5]. Casos que narraremos a continuación, en los que se revela que la expansión inicial de los postgrados latinoamericanos respondió más a las demandas endógenas de los mercados institucionales, provenientes tanto de las propias universidades cuanto de presiones exógenas definidas por los propios Estados (principalmente en Brasil), urgidos por contar con personal calificado e investigadores (as) que apoyen el desarrollo educativo y científico del país[6].

Precisamente, en Brasil, que posee el más sólido cuarto nivel del continente, se distingue entre postgrado *lato sensu* y *strictu sensu*. El primero que tiene un marcado carácter profesionalizante corresponde *grosso modo* a lo que en Chile se denomina "postítulo" o "especialización" en México y Argentina, generalmente está a cargo de las unidades de Extensión Universitaria y tiene mayor difusión en las universidades privadas, lo que revela el carácter secundario que se le asigna dentro el sistema. Maestría y doctorado, el postgrado en sentido estricto, están enclavadas en cambio en un sitial destacado en las facultades o departamentos buscando desarrollar potencialidades en la investigación, la docencia y la innovación mereciendo un mayor reconocimiento oficial e institucional[7].

En Chile en tanto, aunque allí el cuarto nivel nació en los 60's inicialmente sin el concurso gubernamental, se reserva, en la misma vena de identificación que el Brasil, el denominativo de "postgrado" únicamente para las maestrías y los doctorados en consideración a que allí se realiza investigación y se genera conocimiento, mientras denominan "postítulo", a las actividades usarias de dicho conocimiento[8], "que aportan a quienes los cursan una nueva calificación profesional significativa, que les permite desempeñar un rol diferente, de nivel superior, en el

---

5 Para esta distinción y su implicación continental consultar Carlos Pedro Krotsch. "La problemática del postgrado en Latinoamérica y la Argentina" en: Ana María Ezcurra (et. al.) **Formación docente e innovación educativa,** Buenos Aires, Rei Argentina, IDEAS, Aique, 1992, pp. 37-69

6 José Joaquín Brunner. **"Recursos humanos para la investigación en América Latina",** Santiago, FLACSO, 1989

7 Eunice Ribeiro Durham. **"Formación de recursos humanos de alto nivel: las nuevas funciones de los postgrados"** en CRESALC/UNESCO (ed.) **Retos científicos y tecnológicos. Reunión Internacional sobre Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: el caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables.** Caracas, UNESCO-CRESALC, 1991, pp. 99-123.

8 Mario Letelier. **Los estudios de postgrado y el desarrollo universitario en Chile.** Santiago, CPU, 1992, para un útil debate en torno a estos conceptos.

respectivo grupo profesional"[9]. Ambos niveles no obstante son considerados por el Consejo Superior de Educación (CSE), organismo público encargado de la supervisión y acreditación de las universidades privadas, como integrantes del cuarto nivel[10]. Se admite empero que la distinción no siempre es clara; principalmente en las áreas tecnológicas y de salud muchas maestrías estarían cumpliendo en propiedad el papel de especialización profesional (postítulo) y viceversa.

El CSE no reconoce en cambio como parte de este nivel a los programas de carácter remedial que no otorgan un nivel de calificación adicional al del título profesional, sino que simplemente suplen las carencias de conocimiento y capacidad derivadas de la desactualización de sus demandantes. Programas que deben ubicarse en un nivel paralelo al de la licenciatura, porque mantienen a quienes lo cursan en ese nivel de conocimiento (aunque renovado)[11].

En la Argentina el mundo del posgrado se desarrolló inicialmente bajo el manto del modelo europeo y se ligó, básicamente, a la orientación académica de las ciencias médicas y naturales[12]. Actualmente, dado el carácter espontáneo y relativamente anárquico de su reciente institucionalización, en varias de sus universidades se puede encontrar circuitos de postgrado basados en la normatividad norteamericana, incluyendo adicionalmente bajo este denominativo pequeños cursos de perfeccionamiento y especialización[13].

---

9 Consejo Superior de Educación. "Guía para la presentación de proyectos de postítulo" (1994) p.2.

10 El Consejo de Rectores que aglutina a las universidades "tradicionales" chilenas (públicas y privadas) define al Magister (maestro, master) como un "título académico de postgrado que acredita especialización en un área del conocimiento y el haber adquirido la formación que permite participar en talleres de investigación". El de Doctor es considerado como "Título académico de postgrado de mayor rango que el de magister, en el que se destacan los aspectos teóricos y metodológicos que consolidan la preparación para la investigación en forma independiente". Los postítulos en cambio son definidos como una certificación de estudios de especialización conducentes a una cierta capacitación especial dentro de un área profesional. Jorge Zanelli, "Los programas de postgrado" en: **Informe de la educación superior (en Chile) 1994. Colección Foro de la Educación Superior**, Santiago, 1994, pp. 294-295. Sintomáticamente Zanelli no incluye los postítulos en su análisis del postgrado chileno.

11 ibid.

12 Pedro Krotsch. op. cit. pp.56-57

13 Ver al respecto las ofertas publicadas en **Pensamiento universitario**. Buenos Aires. 3/3. abril de 1995 por las Secretarías de Postgrado de las facultades de ciencias sociales, económicas y sicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA-Argentina).

Por su parte la "Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado", con sede en Salamanca (España) y que integra a varias universidades europeas y latinoamericanas entiende como postgrado una formación de nivel avanzado *"cuyo propósito central es la preparación para la docencia universitaria, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión"* [14]. En consonancia la Asociación reconoce tres niveles de formación de postgrado:

a) Especialización. Actualiza y profundiza el conocimiento refinando habilidades para otorgar una alta competencia profesional.

b) Maestría. Brinda conocimientos avanzados de carácter multidisciplinario. Exige un entrenamiento básico en investigación.

c) Doctorado. Otorga preparación para realizar una investigación original que produce aportes al conocimiento de un área específica[15].

Actualmente en la universidad boliviana, tanto en lo que hace a su sector público como al privado, una actividad de "postgrado" designa un proceso académico-docente en el que pueden participar como alumnos sólo los poseedores de un grado académico de licenciatura (aunque en algunos casos basta con un simple "egreso"). En otros términos, la inclusión al nivel de postgrado de una determinada actividad académica se define por los requisitos de entrada de sus participantes y no siempre por el nivel de las destrezas, habilidades y conocimientos que ella entrega a sus asistentes. Como en un abanico tan amplio, confuso y, por ello mismo, poco útil pueden incluirse cursos de diversa complejidad, dificultad y espacio temático, no sorprende hallar bajo ese denominativo a eventos de pocas horas de duración que informan a los asistentes de alguna técnica operativa o los actualizan en alguna novedad de su disciplina[16] junto a "diplomados/especialidades[17]" y maestrías; e

---

14 Víctor Cruz Cardona. **Evaluación y acreditación de programas de postgrado. Guía de autoevaluación**, Madrid, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, 1995. pp.12-13.

15 ibid.

16 En la Universidad Mayor de San Simón, por ejemplo, se anuncia como "Curso de postgrado" un evento de administración y gestión universitaria, dictado por un profesor cubano y con duración de 10 horas aula.

17 En algunas universidades, como la NUR y la UAGRM, el término diplomado no tiene la misma connotación que , por ejemplo, en el CIDES-UMSA y el CESU-UMSS. En el primero alude a la acción de dar un diploma por una actividad cumplida, en los segundo implica un grado académico. En la NUR y la UAGRM se usa en cambio el apelativo de especialista.

incluso estos últimos, como consignaremos en su momento, presentan amplia discrepancia en sus objetivos, duración, complejidad y requisitos de ingreso como de titulación.

No queremos insinuar de ninguna manera que el sistema universitario boliviano, al definir de manera tan laxa el concepto de postgrado no tenga conciencia ni reconozca diferencia alguna entre un pequeño y esporádico curso y, por ejemplo, una maestría. Lo hace e incluso ha avanzado tanto en el lado público[18] como en algunas privadas[19] en definiciones operativas; pero en el conjunto, tales necesarios deslindes se ahogan en beneficio de la costumbre, del prestigio institucional que otorga organizar un "postgrado" y el atractivo que ejerce entre los usarios el participar en uno[20].

Advertidos de las reflexiones precedentes y obligados a tomar una posición para efectos de este trabajo, en todo caso todavía una perspectiva preliminar del estado del sistema de postgrado en Bolivia, descartaremos los cursos cortos que no son conducentes a un titulo académico[21], con lo cual restringiremos nuestro campo de acción a los diplomados/especializaciones, maestrías y doctorados tal y como son ofertados en las universidades públicas y privadas. Por cierto que hay riesgos en tomar las cosas como se presentan y no como deberían ser; pero dejaremos para una próxima oportunidad y a otras instancias mejor calificadas para este cometido ver si, cernidos por el tamiz de la evaluación y acreditación, todos los programas postgraduales bolivianos cumplen efectivamente con los criterios, indicadores y parámetros necesarios para ser reconocidos académicamente como tales.

---

18 José Luis Tellería-Geiger, actualmente miembro del Secretariado del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) propone distinguir entre postgrados de Especialización y Actualización, que no otorgarían título académico y los de Educación Formal. Es decir maestría y doctorado. Véase su **Documentos de análisis para el Plan de Desarrollo Nacional Universitario. Hacia el siglo XXI**. La Paz, UMSA, 1994 p.24.

19 La Universidad Privada de Santa Cruz (UPSA), por ejemplo, distingue entre postítulo y postgrado.

20 Así este se apague a pocos días de inaugurado.

21 Bajo este criterio excluimos del universo del postgrado las "especialidades" que se cursan en las ciencias médicas.

III. PANORAMA DEL POSTGRADO EN BOLIVIA

Quizá sorprenda al lector(a), como sucedió con nosotros, saber que en 1995 se ofertaron en Bolivia un doctorado[22] y 43 cursos de postgrado a nivel de maestría y 23 de Diplomado/ Especialización. Más impactante aún es conocer que en el caso de las maestrías un 80% de ellos se dictaron por primera vez entre 1993 y 1995 y que en el caso de los diplomados/especialidades la totalidad de ellos se crearon en este lapso.

3.1. El universo de las maestrías

Desagregando los datos precedentes, constatamos inicialmente que 21 maestrías (48,83%) se dictan en universidades públicas, 21 en universidades privadas(48,83%) y 1(2,34%) en una universidad Andina, involucrando a 4 de las 11 universidades públicas[23], en 6 de las 24 universidades privadas reconocidas[24] y una institución reconocida por el Parlamento Andino, tal como puede observarse en el Cuadro No. 1 . En términos porcentuales esto quiere decir que un 28,57% de las instituciones de educación superior existentes en el país ofrecían ese año acceso al cuarto nivel, la mayoría de ellas (90%) a nivel de maestría. En contraste, por ejemplo, en Chile en 1993, 15 de sus 60 universidades, lo que representa un 25% ofertaban el grado de "magister" en ciencias o humanidades[25]. (Porcentajes casi idénticos que no nos permiten sin embargo colegir que la amplitud y la dinámica del postgrado en estos dos sistemas educativos sea exactamente la misma.).

La distribución regional de las maestrías muestra un predominio de La Paz donde se desarrollan 22 programas de maestría (51,16 %), seguida de Cochabamba y Santa Cruz con 8 (18,60%)[26] cada una, Oruro con 3 (6,98%); Sucre y Tarija con 1 (2,32%) respectivamente completan el cuadro.

---

22 Nos referimos al doctorado en " ciencias sociales y filosofía latinoamericana" que se realiza en la Universidad Gabriel Rene Moreno (Santa Cruz).

23 Incluimos a la Escuela Militar de Ingenieria(EMI) y la Universidad Católica Boliviana, pese a que no tiene el mismo estatus que las universidades estatales autónomas.

24 Incluimos en este rubro a la Universidad Católica Boliviana, aunque ella pertenece formalmente al sistema de la universidad boliviana.

25 Jorge Zanelli. Op. Cit. p. 297

26 En Santa Cruz existe además un programa de doctorado en la UAGRM en "Ciencias Sociales y Filosofía Latinoamericana".

Notablemente la gran mayoría, como adelantamos, se estrenaron a principios del último trienio. Hasta 1990 se habría creado un 25 % del total de programas existentes; mientras que entre 1993 y 1995 surgieron nada menos que el 67 % de ellas.

Ahora bien, para medir el peso relativo del posgrado dentro el sistema universitario de un país conviene recurrir al uso de indicadores, incluso si estos son imperfectos. La relación entre el número de alumnos registrados en maestrías y doctorados con los registrados en el grado se reconoce convencionalmente como uno de ellos. En 1995 se matricularon en las diversas carreras de las universidades públicas y privadas bolivianas aproximadamente 157.000 alumnos (as); en cambio 1.306 estudiantes pertenecían a los 43 masterados y un doctorado, con lo que se obtiene una tasa del 0,83%. En otros términos ese año existía menos de un alumno (a) en estos niveles postgraduales por cada 100 estudiantes registrados en el grado.

Como factor comparativo destaquemos que en México (1992-1993), este indicador alcanzó al 2,59%[27] y al 1.4% en Chile, para el año de 1992. Mucho más arriba, por esos mismos años, se sitúan los índices de Corea con el 5.6% e Israel con el 18%[28].

Las áreas de preferencia de los alumnos nos proporcionan otro buen indicador de las tendencias postgraduales. En el cuadro No. 2 presentamos porcentajes referidos a Bolivia comparados con otros dos países: Chile un sistema de posgrado en expansión y Mexico que goza de una amplia y reputada oferta en el cuarto nivel. En los tres evidenciamos que una altísima proporción de la matrícula en las maestrías pertenece a las áreas de Educación, Humanidades, Sociales, Económicas y Administrativas. En México ellas se llevan el 64,41% del alumnado, en Chile un poco menos (49,28%) pero igualmente llega a un volumen destacado. En Bolivia el porcentaje se eleva nada menos que al 80,62%[29], evidenciando que no escapa para nada a una tendencia bien estructurada, que no respeta sistemas sociales ni tipo de universidad y que se ha extendido también al grado; mejor este se ha prolongado linealmente al postgrado. No es un fenómeno aislado pues de acuerdo con un experto, en casi todos los países del orbe entre un 50% y un 60% de los

---

27 **Datos básicos de la educación superior,** México, SEP-ANUIES, 1993, p. 25.

28 Jorge Zanelli. "**Los programas de postgrado": Informe de la educación superior (en Chile) 1994.** Santiago, Colección Foro de la Educación Superior, 1994 pp. 294-295.

29 La que subiría si incorporamos los tres programas de ecología en este rubro y no en el área agropecuaria.

estudiantes de la enseñanza superior se concentran en este tipo de disciplinas académicas vinculadas con el sector servicios[30].

Evidenciamos particularmente que en las universidades privadas bolivianas maestría es sinónimo de ciencias económicas, administración y gestión pues en estas áreas se comprimen 20 de sus 21 programas y, consecuentemente, el abultadísimo 98,3% de sus 589 estudiantes. En las universidades públicas, la situación es diferente, aunque no mucho mejor pues el 67,64% de sus 717 estudiantes se hallan registrados en este campo comprendiendo a 11 de los 16 programas que oferta en estos rubros. La diferencia puede explicarse en la inclinación (aunque todavía insuficiente) a la formación de investigadores que prima en varios de los programas públicos. De hecho las dos únicas revistas publicadas por el postgrado boliviano provienen de este sector (CIDES-CESU) que cuenta además con pequeños equipos de investigadores en proceso de consolidación. De los postgrados privados puede argumentarse en cambio que son en su totalidad mucho más un "mecanismo de acceso a los circuitos meritocráticos de la profesión que una inducción a la vida de tipo académico"[31].

Esta opción es congruente con la demanda del mercado profesional. Entrevistados diversos empresarios por la Universidad Católica en 1995, situaron a administradores de enpresas, especialistas en marketing, auditores y economistas entre los profesionales con postgrados que ellos mayormente demandan para sus empresas[32].

3.2. Diplomados /Especialidades, también en el postgrado

Al debatir en el segundo acápite, la pertinencia o no de incluir dentro el denominativo de postgrado a otros niveles que no fuesen la maestría o el doctorado, encontramos distintas respuestas por parte de otros tantos sistemas de educación superior. Nosotros decidimos incluir los diplomados o las especialidades bajo el

---

30 Joaquín Brunner. **"Educación superior: Chile en el contexto internacional comparado".** Santiago, FLACSO, Cuadernos de Trabajo No. 44, 1994 p. 36.

31 Ricardo Lucio. op. cit. p. 19.

32 El primer lugar lo obtienen los ingenieros civiles, rama en la cual no existe ningun postgrado en el país. Lamentablemente la encuesta de la UCB incluye a los "Tecnicos Medios" como pertenecientes al nivel de postgrado, lo que distorciona los porcentajes. Véase. Universidad Católica. "Estudio sobre demanda profesional", La Paz, 1995, p. 9. (ms.)

paraguas de postgrado con el único argumento que sean conducentes a un título académico[33].

Junto con la explosión de las maestrías en los albores de los 90's. aconteció lo propio con los diplomados y especialidades, hasta llegar a configurar en 1995 una oferta de 22 cursos, concentrados como parece lógico en las tres ciudades del eje central: La Paz (6) , Cochabamba (8) y Santa Cruz (7). Un solitario programa, en realidad una extensión del CESU-UMSS, se realiza en Sucre. Un porcentaje abultado (77,28%) acontece en el sector público (17 cursos) y un minoritario número de 5 (22,72%)en el privado, aunque éste va en ascenso. Al igual que en el caso de las maestrías, aunque con una tendencia más notoria en cuanto a su juventud, vemos que en su totalidad se dictaron por primera vez entre 1993 y 1995. (Ver cuadro No. 3).

El universo del Diplomado/Especialidad es muy heterogéneo, tal y como sucede en las maestrías, pues se cobijan bajo su denominativo cursos de propósito, nivel académico e intensidad diversos, reflejando una vez más el carácter incontrolado de la gestación del cuarto nivel en Bolivia. A veces se trata de programas pensados como una preparación o una antesala a una maestría, otros constituyen agrupamientos temáticos que entrenan o actualizan a sus concurrentes en disciplinas necesarias para su (re)inserción en el mercado laboral. Otros probablemente cumplan fines meramente "credencialistas" a los cuales se acude en pos de un título en la esperanza de contar con él para subsanar el descrédito de los estudios de grado.

Sintomáticamente una encuesta realizada por la Universidad Católica a mediados de 1995 en La Paz, Cochabamba y Santa Cruz, revela que un elevadísimo 89,8 % de los profesionales entrevistados afirmó que desearía cursar un postgrado.[34]

Sea como fuese, en 1995 se hallaban registrados en los Diplomados/Especialidades 710 alumnos (as), repitiendo la misma tendencia de concentración hallada en las maestrías en el eje central. En consonancia con su menor número de programas tan sólo un 16,19% asistían a universidades privadas y el restante, como predominante, 83,81% a las públicas. La áreas de concentración

33 La reglamentación vigente para las universidades privadas no reconoce la existencia de un título académico de esta naturaleza.

34 UCB. "Estudio sobre la demanda profesional". 1995. P.13. No obstante un gran porcentaje de ellos, 70,8 % deseaba realizar su postgrado en el exterior.

no varian en relación a las maestrías, apenas un esmirriado 15,55% no son parte del universo de las ciencias sociales, educativas, económicas, humanas o administrativas.

Ahora bien, la presencia de este nivel, al modificar positivamente la matrícula boliviana en el postgrado, aumenta lógicamente la tasa porcentual del país respecto a los estudiantes del grado. Indíce que por razones analíticas y efectos comparativos redujimos anteriormente a la maestría y el doctorado. Obrando en consecuencia al sumar Diplomado/Especialidad con las cifras anteriores tenemos a 1.913 alumnos (as) que en relación a los 140.OOO del grado, representan un 1,36%. En México, gestión 1992-1993, llegaba a 4,5%. Eso sí, la pirámide mexicana se aproxima mucho a la boliviana: ancha en el medio y angosta en los extremos sobre todo el superior. En efecto en 1994 en México un 32,07 del alumnado pertenecía a la especialidad, un mayoritario 62,28% lo era de la maestría y un pequeño 5,63% al doctorado[35]. En tanto en Bolivia, en el tantas veces aludido 1995, los mismos rubros arrojan -según pudimos establecer- el porcentaje de 37,63%%, 61,64% y O,74% respectivamente.

IV. REQUISITOS DE ADMISION

Las diferencias entre los postgrados se inician temprano pues con la remarcable excepción de la UPB y el programa entre Harvard y la Católica, la mayor parte de los postgrados seleccionan a sus estudiantes revisando solamente su currículum y entrevistándolos (as). No hay exigencia de una prueba de aptitud académica o de conocimientos. Tampoco la presentación de un pequeño ensayo o el dominio de una segunda lengua, aunque este aspecto suele ser ponderado al momento de calificar los respectivos currículums.

No existe lamentablemente una investigación que establezca la correlación entre el mecanismo de selección y los resultados escolares en el postgrado; aunque algunos analistas consideran que las barreras de entrada a través de un mecanismo de selección derivado de un examen que mida conocimientos y aptitudes garantiza buenos resultados posteriores[36].

35 Alex Dirkisson: **Universidad 2000**.México Df. s.l. 1994

36 Observación de Manuel Contreras, Sub Director Adjunto del Programa UCB-HIID, a quien se la agradesco.


BANCO CENTRAL DE BOLIVIA
HEMEROTECA

V. DURACION DE LOS ESTUDIOS

Parecería, al menos a primera vista, que debería existir cierta convención nacional relativa a las normas de carga horaria y actividad que debe cumplir una especialidad o una maestría. Respecto a esta última en la mayor parte de los sistemas latinoamericanos, México, Chile e incluso Ecuador, su duración abarca entre los 24 y 36 meses, aunque en Brasil se admite que como mínimo dure un año. En aquellos países donde hay procedimientos de supervisión y acreditación, estas magnitudes son relativamente homogéneas al interior del sistema y son reguladas, con cierto grado de libertad, por la institución evaluadora que en general establece el mínimo de tiempo que debe ofertar un curso de esta naturaleza (o en su caso un doctorado).

Bolivia no dispone, como es sabido, de una entidad pública que cumpla las funciones de velar por la transparencia del sistema de educación superior ni de garantizar que éste cumpla ciertos mínimos de calidad, aunque ella está contemplada en la Ley 1565 de Reforma Educativa. La única normatividad, a nuestro juicio vaga, incompleta y discutible, procede del Gobierno del Acuerdo Patriótico (1989-1993) cuando se estableció por Resolución Ministerial No. 2186 de 8 de agosto de 1990 que una maestría debe durar por lo menos dos semestres con 800 horas académicas[37] y un doctorado cuatro semestres con 900 horas de clases. Pero estas reglas sólo atingen al sector privado, permitiendo a los miembros del Sistema de la Universidad Boliviana, incluida la Universidad Católica, establecer autónomamente sus propias reglas y escenarios. Doble estandar que puede a la larga constituirse en fuente potencial de heterogeneidad.

Si a esto se agregan los impactos de la explosión del sistema universitario en la última década, los cambios en los paradigmas científicos y las crecientes como urgentes demandas de las empresas para contar con recursos humanos calificados; tenemos que "Maestria" no es un concepto unívoco de duración e intensidad de uso más o menos homogéneo para todas las universidades bolivianas.

En el Cuadro No. 4 consignamos el número de horas aula (directas o presenciales) que compelen a diversas maestrías del universo público y privado boliviano. Somos conscientes que en varias de ellas agregan además de las clases en aula otras actividades académicas y educativas, empero el contacto directo continúa siendo el principal indicador -usado en diversos sistemas universitarios- para medir

37 "(...) la hora académica comprende la suma de horas de enseñanza teórica y de enseñanza práctica a las que el estudiante debe dedicarse semanalmente en clases, talleres, laboratorios o trabajos de campo, asistido por un docente" Art. 18 del Reglamento Institucional de Universidades Privadas. (1990).

y regular la extensión de una maestría. Adicionamos igualmente datos de otras realidades, no para usarlos como una vara inapelable para medir los excesos o defectos de nuestras maestrías, sino con el simple afán de contextualizarlas mejor.

Lo primero que resalta es la heterogeneidad y amplia variación en las cargas horarias de las maestrías bolivianas. Mientras unas se agrupan entre las 1000 y 1200 horas presenciales, suma coincidente por ejemplo con lo exigido por el Consejo Superior de Educación en Chile para autorizar la apertura de una maestría o lo dispuesto por el Colegio Andino de la FLACSO-Ecuador,otras corren en un rango de 500 a 700 horas. No se evidencia una discrepancia por áreas, es decir los cursos orientados a la investigación y la formación docente pueden tener tantas horas como algunos de los profesionalizantes y viceversa. Tampoco se observan rasgos predominantes por tipo de universidad, pues en las privadas hay tanta variabilidad como en las públicas. Incluso una misma maestría conducente al mismo título académico, como sucede con la de Administración de Empresas, puede requerir de cargas horarias diferentes, en universidades igualmente distintas.

En los diplomados/especialidades ocurre lo propio y su rango corre de 200 horas en la UPSA a 640 horas en el CIDES-UMSA, sin que se advierta una norma uniforme para todo el sistema. (Ver cuadro No. 5); consecuentemente también varian los costos de matrícula.

Así, el "Programa de Especialización en Estudios Bancarios" en la NUR cuesta, 1674 $us. el Diplomado Superior en Desarrollo Humano del CIDES 1000 $us; lo mismo que el Diplomado en "Gestión Campesina de Sistemas de Riego" en el CESU-UMSS. En contraste el Diplomado Superior en "Derechos del Niño" en la Universidad Privada "Franz Tamayo" vale 600 $us.

VI. ADMINISTRACION E INSERCION INSTITUCIONAL

En el sistema universitario boliviano, como en otros tópicos, no existe un modelo uniforme de administración de los postgrados ni de relación de estos con el resto del cuerpo académico, aunque si hay una cierta preferencia tanto en las universidades públicas como privadas a delegarla a unidades separadas de las facultades y departamentos.

No se trata empero de un panorama uniformemente compartido pues en dos universidades públicas (UMSA y UMSS) cohabitan postgrados relativamente independientes y multidisciplinarios (CIDES y CESU respectivamente) con

programas que son una prolongación de facultades y por tanto administrados por ellas, mientras en otras dos (UAGRM y UTO) exhiben "Colegios de Postgrado" que reportan directamente de los organismos centrales de la universidad probablemente por su caracter multidisciplinario, pues tienen la misión de organizar el cuarto nivel para todo el espectro universitario. Estas diferencias se mantienen en su administración interna y la configuración de su fuente de poder; por ejemplo mientras en el CIDES predomina el tradicional cogobierno en el CESU no existe ingerencia estudiantil.

En las universidades privadas mientras tanto se tienen pequeños Departamentos (UPB) o Colegios (NUR) dependiendo ello de la magnitud de sus actividades de postgrado, las cuales se hallan generalmente separadas de las líneas de mando de las facultades, siguiendo parcialmente el modelo norteamericano en el cual el sector de postgrado depende de la Vicerectoría Académica.

Conviene, por otra parte, reparar que en general en Brasil, México y Chile, los postgrados han estado bajo dependencia de las propias facultades, a través de departamentos, centros o institutos, lo que se ha reputado como una limitación a la multidisciplinariedad estimulando además la rivalidad entre facultades que terminan ofreciendo, con un leve maquillaje, los mismos programas. En el caso boliviano, donde prima en las universidades públicas un cogobierno paritario por el cual los Consejos Facultativos se inmiscuyen en todos los actos de la vida académica, se produce además la paradoja (y la amenaza) de que docentes y estudiantes con una vocación y formación de grado puedan controlar y definir, en aras de la pervivencia de la democracia basista, las políticas y rumbos del postgrado.

VII. COSTO Y FINANCIAMIENTO

Incluso las universidades públicas que son prácticamente gratuitas a nivel de la licenciatura, se han visto obligadas a introducir aranceles en el postgrado, aunque estos, como puede observarse en el Cuadro No. 4, son significativamente menores que los vigentes en las universidades privadas. Dentro de estas últimas el costo más alto lo ostenta la UCB-HIID con $us 10.000 por toda la maestría, monto equivalente al de otros programas latinoamericanos como los implementados en la sede Ecuador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Un poco más abajo en esta escala se encuentran una universidad privada, la UPB, en la cual se cobra por matrícula y colegiatura a razón de $us 6.032 por maestría y $us 2.500 por diplomado. (Ver Cuadro No. 6).

No sorprende al razonamiento que dada la política de subsidio estatal y la filosofía redistributiva que todavía impera en el sector universitario estatal que su costo más alto sea más abajo que en cualquiera de las privadas; en todo caso su monto más elevado se encuentra en el CESU-UMSS con $us. 2500 por la "Maestría de Medio Ambiente" y el más bajo de 350 $us por el "Magister en Matemáticas" ofertado-paradógicamente- en la misma Universidad de San Simón.

No existe en Bolivia un sistema de crédito educativo a nivel nacional[38], ni tampoco un organismo que proporcione sistemáticamente becas a los postulantes al postgrado, por lo cual son estos los que deben solventar los costos de matrícula, gastos de estudio y sostenimiento mientras dure su adscripción al cuarto nivel (autofinanciamiento). En muy pocas universidades privadas se otorga un número reducido de becas parciales, por ejemplo en la UCB-HIID. Algunos programas como por ejemplo el Diplomado en Desarrollo Humano, los Diplomados en Género en el CIDES y CESU y la Maestría en Medio Ambiente en la última institución cuentan en tanto con apoyo de entidades internacionales y nacionales que solventan los costos de la matrícula para un pequeño porcentaje de alumnos (as), además fondos para el pago parcial de docentes y la adquisición de recursos educativos.[39] Aportes que se limitan sin embargo a aquellos cursos y áreas en las cuales éstas entidades tienen un interés específico en la formación de recursos humanos.

El elevado costo de la matrícula, incluso en las universidades estatales donde el monto es menor, contribuye a definir (y explicar) el actual perfil de estudiante de postgrado en Bolivia. Si reparamos al respecto que además existe un rezago histórico en la demanda, emergente de la nula posibilidad de formarse en el cuarto nivel hasta hace pocos años produciendose una acumulación de potenciales estudiantes, no sorprende que la mayoría de los alumnos (as) sean personas independientes y con varios años de trayectoria profesional que ven en los postgrados la oportunidad de mejorar su calificación para hallarse en mejor capacidad de competir en el mercado laboral o -aunque en un grado menor- en el mundo académico. En tales condiciones una hipótesis plausible es que la edad promedio de alumnas y alumnos en los postgrados bolivianos se aproxime a los 35

---

38 El proyecto de la UCB-HIID tiene un convenio con un banco privado para este fin. Programas similares existen en la UPB y la UPSA. Una encuesta realizada por la Universidad Católica constató no obstante que existe una amplia demanda por crédito educativo para postgrado, equivalente al 59,9 de los entrevistados. Ver. UCB "Demanda por crédito educativo", La Paz, 1995 (procesado.).

39 En el caso de la maestría de Medio Ambiente del CESU , FONAMA otorga además subvenciones de mantenimiento.

años[40]. Se trata por otra parte en su generalidad de estudiantes que sólo pueden dedicarse a tiempo parcial a sus estudios (pues deben pasar el resto del tiempo trabajando para ganarse la vida y costear su matrícula), lo que incide en el ritmo e intensidad con la que se dedican a los cursos y lógicamente en su rendimiento y productividad. Explica además la preferencia al estilo modular y semipresencial que lentamente se va imponiendo sobretodo en las universidades privadas que dictan cursos de gestión y administración.

VIII. RECURSOS HUMANOS

No existe mayor controversia para admitir que la calidad de un postgrado está en estrecha relación con la cantidad y capacidad de los docentes con los que cuenta. Situación que en un sistema determinado está a su vez en relación con la masa crítica disponible. Desafortunadamente no existen datos fidedignos que nos ilustren sobre el número de postgraduados disponibles en el país, aunque sería fácilmente creible que no se trata de un número abundante y ni entrenado en labores docentes y de asesoramiento estudiantil.

Reflejo neto de ello es que de las universidades públicas, las más grandes del país, no tienen por su parte un porcentaje sustantivo de docentes con postgrado. Por ejemplo en la UMSS en 1994 de los 1148 docentes de dedicación parcial y exclusiva con los que contaba, apenas un escasísimo 5,14% ostentaban maestria o doctorado[41]. Y en el resto de las universidades tanto públicas como privadas la situación desafortunadamente no es en general mucho mejor. Sólo por establecer algunos contrastes que desnudan la magnitud alarmante de nuestro déficit nacional indiquemos que en las universidades públicas mexicanas en el año de 1993, un 45% de sus docentes presentaban postgrados sea en calidad de maestros (40%) o de doctores (5%)[42]; por su parte en la Universidad de San Pablo (USP) un 80% de sus 5.200 docentes tenían por esa misma época un rango doctoral o incluso mayor[43].

---

40 No nos fue posible acceder a datos fidedignos al respecto; pero este es el promedio generalmente admitido por la casi totalidad de responsables de los postgrados.

41 Este porcentaje subiría al 18,78% si se incluye a los poseedores de una especialización, gracias sobre todo al aporte de los médicos. Ver informe del rector Tonchy Marincovic. Gestión 1992-1995. Cochabamba, UMSS, 1995.

42 Datos Básicos de la Educación Superior. México 1993. SEP-ANUIES. p.45

43 Elisa Wolynec. **"Eficiencia interna y asignación presupuestaria: la experiencia brasilera": Desafíos de la educación superior.** La Paz, UDAPSO, 1993 p. 170.

En tales condiciones es comprensible que la proliferación de Diplomados/Especialidades y Maestrías observada persistentemente en el último trienio en Bolivia hubiera chocado frecuentemente con la ausencia de recursos humanos locales principalmente a nivel de doctorado que en otros países como Chile o Brasil son prácticamente los únicos autorizados en enseñar en una maestría. Adviértase al respecto que en 1994 en el vecino Brasil el mayoritario 87% de los 19.767 docentes locales requeridos para el postgrado *stricto sensu*, exhibian un doctorado. En Bolivia a diferencia de esta espectable situación, los postgrados se contentan generalmente con maestros o, algunas veces aunque no siempre, improvisan docentes sin postgrado. Contados programas como el Diplomado en Desarrollo Humano (CIDES-UMSA) o las maestrías en Gestión Pública y Auditoría(UCB-HIID) cuentan con todos sus docentes a nivel de doctorado.

Pero estas son excepciones que no confirman la regla, pues frecuentemente las universidades locales recurren al concurso de profesores extranjeros para suplir el déficit local. En casos extremos, como la "Maestría de Políticas Públicas" realizada en la UTO o la de Educación Superior que se oferta en la Universidad Andina en Sucre, prácticamente el 100% de los profesores provinieron del exterior. Por su parte la "Maestría en Gestión e Informática" en la UNIVALLE es dictada en inglés por profesores de la Universidad Politécnica de Mons. (Bélgica)[44]. En propiedad se tratan de programas trasladados desde otros paises e implantados en la universidad solicitante con sus docentes y el respectivo curriculum , más que resultados de la dinámica interna, eficiencia y eficacia de las instituciones educativas locales[45].

En otros casos las universidades públicas y privadas han establecido acuerdos de cooperación con sus similares de América Latina o Europa que les proporcionan orientación en la confección de la malla curricular y docentes para las materias donde escasean los recursos locales Tales son, por ejemplo, los casos del CESU-UMSS con la Universidad de Gran Canaria (España) en la Maestría de Medio Ambiente y de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la misma universidad con la Católica del Norte de Chile para el "Magister en Matemáticas".

Si bien contactos como estos promueven el intercambio de experiencias y la movilidad internacional docente, siembran dudas sobre la <u>sostenibilidad</u> de algunos postgrados, peligro mayor en consideración que no siempre se han tomado certeras

44 Existe traducción simultánea

45 La UNICEN ha anunciado que ejecutará un programa similar en convenio(contrato) con una universidad mexicana

providencias para consolidar acciones en pro de una política de "formación de formadores" que asegure la continuidad de los programas una vez que esta cooperación se retire.

IX. RECURSOS EDUCATIVOS E INFRAESTRUCTURA

El tipo de alumno predominante en el postgrado boliviano, de dedicación parcial y por consiguiente con escasa permanencia en el lugar de estudio configura, -al menos no hay señales visibles de lo contrario-, una menor demanda por áreas de recreación (cafeterías, espacios para juegos, etc.) que en situaciones donde predominan estudiantes de tiempo completo (y también docentes de tiempo completo que los (las) asesoran). Constatación que se extiende al uso de las bibliotecas. Por su parte, por la reglamentación vigente para la apertura de postgrados en las universidades privadas no se exige tener disponibles por lo menos los libros y revistas que figuran en la bibliografía mínima de cada materia.

En muchos casos además se han tomado aulas concebidas para el grado para uso del postgrado, lo que dificulta una relación interactiva docente-alumnos (as) y entre el segmento estudiantil. En rigor de verdad, el principal habitat educativo estudiantil lo constituye su casa y sus libros, o los textos entregados en fotocopia por el (la) docente y que son consultados en el hogar (o el trabajo)[46]. En la generalidad de los casos y en tales condiciones no es fácil -aunque no imposible- que se genere un ambiente humano que acompañe y fortalezca el desarrollo de los respectivos postgrados.

X. SISTEMA DE REGULACION

La Constitución Política del Estado otorga a las universidades públicas bolivianas plena autonomía permitiéndoles sin ninguna interferencia ni regulación externa organizar los cursos y programas que crean convenientes, en el nivel que deseen y con la duración e intensidad que ellos vean necesaria. De ahí que en el ámbito de los postgrados cada universidad ha desarrollado su propia trayectoria, generalmente muy influida por la experiencia previa de aquellas autoridades que

46 Reconocemos que esta descripción proviene de nuestra experiencia con las universidades públicas; nuestra investigación no avanzó tanto para indagar en detalle las condiciones en cada una de las universidades privadas. Pese a ello tenemos la certeza que al menos en lo que se refiere a Bibliotecas especializadas y suscripciones a revistas el déficit es alarmante incluso en varias de ellas.

tuvieron a su cargo su materialización y también por la disponibilidad de recursos humanos. Pese a los varios intentos realizados es importante tener en cuenta que no han logrado consolidar aún un sistema nacional de postgrado ni definir claramente requisitos comunes de admisión, duración, titulación y evaluación.

Por su parte las universidades privadas, con la excepción de la UCB que goza de virtual autonomía, deben presentar sus programas para su respectiva aprobación a la "Subsecretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología" dependiente del Ministerio de Desarrollo Humano. Sucede que las condiciones para la autorización de apertura de un postgrado son bastante laxas y se limitan generalmente a la verificación del "pensum" y la carga horaria, sin que se considere normalmente la disponibilidad de recursos humanos y educacionales como un criterio para el otorgamiento de la licencia. No existen tampoco evaluaciones posteriores ni del proceso ni de los resultados del postgrado ni un sistema de información que haga trasparente la calidad de los servicios ofertados y ni la capacidad de gestión académica de quienes lo conducen. La Ley 1565 de Reforma Educativa que buscaba, con la organización del Consejo Nacional de Acreditación y Medición de la Calidad Educativa (CONAMED), crear las condiciones para regular y verificar el funcionamiento de la educación superior, no ha sido puesto, como es suficientemente sabido, todavía en marcha. De esta manera, salvo por el formulismo y las inevitables trabas burocráticas, en los hechos las universidades privadas tienen casi tanta libertad académica como las estatales para incursionar en el cuarto nivel educativo. El resultado es un sistema con opciones y calificaciones heterogeneas, sin normas claras para la equiparación (acreditación de títulos) en el cual universidades privadas que no han completado aún un ciclo de grado y que no tienen más de un año de experiencia en gestión académica, ya están incursionando en el delicado mundo del postgrado a nivel de maestría[47] o tienen la intención de hacerlo muy pronto.

En otros sistemas educativos latinoamericanos, donde se reconoce oficialmente el valor estratégico de los programas de postgrado en la formación de investigadores, comunidades académicas y personal calificado de alto nivel, existen organismos con normas rígidas para la autorización de la apertura de un programa de postgrado y la certificación expost de la calidad de los mismos, con fines diversos, aunque generalmente ligados al financiamiento y el otorgamiento de becas a estudiantes.

47 La Universidad de Aquino, abierta no hace mas de un año , por ejemplo, estableció recientemente una maestría en sicopedagogía.

En Brasil, por ejemplo, desde 1976, la "Cordenaçao de Aperfeccionamiento do Pessoal Superior" (CAPES) organismo del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes evalua (acredita) regularmente maestrías y doctorados que voluntariamente acceden a ser sometidos a su examinación. Sus resultados sirven a los organismos competentes para fijar sus estrategias de asignación de recursos al cuarto nivel. Principalmente en lo que se refiere a establecer una cuota de becas en función a la calificación alcanzada por cada programa[48]. Por su parte en Chile el Consejo Superior de Educación (CSE) supervisa la situación en el ámbito privado otorgando dictámenes para la apertura de un programa, mientras la Comisión Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología (CONICYT) acredita al campo público; aunque en este caso con una función más de Superintendencia, información al público usuario y asignación de becas a estudiantes. De modo similar al caso brasileño la acreditación de un programa, que es voluntaria, es un requisito para que los alumnos que desen cursarlo puedan acceder a las becas que otorga el CONICYT[49]. En México la certificación y registro del CONACYT en el "Padrón de Programas de Excelencia", es condición sine quanon para que los postulantes seleccionados cuenten con una beca otorgada por este organismo de promoción de la ciencia y tecnología. En lo que hace a la Argentina, la nueva Ley de Educación Superior aprobada en julio de 1995, dispone la acreditación obligatoria de los postgrados tanto de las universidades públicas como privadas colocándolos al mismo nivel de las carreras consideradas estratégicas.

CONCLUSIONES

1. Hasta fines de la década pasada existía una oferta restringida de postgrado, que se limitaba al CIDES de la Universidad Mayor de San Andrés, la Universidad Católica Boliviana, la NUR de Santa Cruz, la UMSS de Cochabamba y el hoy desaparecido Programa Bolivia de la FLACSO. Todos estos sin excepción se adscribían al área de las ciencias económico-administrativas, en mucho menor grado a las sociales y educativas. Lamentablemente no se disponen de datos de la matrícula, pero seguramente el número de matriculados no excedía a los dos centenares .

48 Fernando Spagnolo. **"A Avalaçao dos Cursos de Posgradaçao: a experiencia da CAPES".** en: Carlos Marquis (comp.). **Evaluación universitaria en el MercoSur**. Buenos Aires Ministerio de Curtura y Educación, 1994 pp. 199-203.

49 Jorge Zanelli. op. cit . p. 323.

La expansión del postgrado se produjo al iniciarse la presente década, y principalmente entre 1993 y 1994 cuando se crearon de una manera no planificada institucionalmente, más de una treintena de nuevos programas, prácticamente la mayoría de los actualmente existentes. Oferta que provino por una parte de las universidades privadas y de otra de las públicas. Si bien el número de diplomados y maestrías se amplió produciéndose una leve diversificación de la oferta, estos continuaron enmarcados, como antes, mayoritariamente en las ciencias denominadas "blandas", tratando, en la medida de lo posible, de orientar sus maestrías hacia la formación de investigadores/ docentes y sus diplomados de gestores sociales, aunque no poseen instancias amplias e instucionalizadas para la generación de nuevos conocimientos.

Por otra parte con un buen sentido de oportunidad tras la denominada crisis de los paradigmas, los centros de postgrado de las universidades públicas incorporaron a su acervo temáticas como el medio ambiente, la democracia, el desarrollo humano y la cuestión de género, desechando sus programas más convencionales vinculados a una perspectiva desarrollista . Incluso, aunque de manera mucho más esporádica y tímida se dirigieron hacia las ciencias naturales y las matemáticas, concitando importante apoyo de instituciones internacionales, ONG's. y el propio Estado para su materialización.

Las universidades privadas en cambio- en lo que podría constituir otro modelo de postgrado- prefirieron centralizarse en las áreas de la economía y la administración y gestión empresarial, orientandose a satisfacer una amplia y creciente demanda profesionalizante en estos rubros.

En buenas cuentas mientras en las universidades públicas, en parte como fruto de su vocación y legado histórico, se revela un toque "social" y a la formación endógena de recursos humanos que alimenten sus propias comunidades académicas o unas no siempre claras "necesidades del país"; las universidades privadas en contraste muestran significativa sensibilidad a la demanda real existente en el mercado. Por supuesto, junto a visiones diferentes del rol de los postgrados y la propia universidad, el tipo de financiamiento juega un importante rol a la hora de explicar esta diferencia. Las universidades privadas que no gozan de aportes estatales ni tampoco en su

generalidad de soporte de entidades internacionales, se hallan obligadas a demandar "clientes" que generalmente buscan reforzar sus títulos mediante cursos prácticos, rápidos y operativos que faciliten su vinculación con el mundo del trabajo y por tanto están sujetos a los vaivenes del mismo.

2. ¿A qué atribuir, por otra parte, las tardías como escasas experiencias bolivianas en el terreno del postgrado?

En 1985, el Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC-UNESCO) implementó una investigación comparativa que buscaba detectar los factores internos y externos y los actores que guiaban la expansión y configuración de los postgrados en Brasil, Colombia, México y Venezuela. Tratándose de economías que entonces presentaban importantes tasas de crecimiento, es interesante advertir que CRESALC descartó la correlación entre éstas y el surgimiento de los postgrados; así como posibles impactos directos provenientes del efecto demostrativo emergente de la transnacionalización y el avance de las disciplinas[50]. El organismo dependiente de la UNESCO con sede en Caracas-Venezuela encontró en cambio que la intersección de una deliberada actitud estatal de promover el postgrado y la presión docente para su implementación contribuyeron principalmente a que, en un marco de difusión de innovaciones educativas, se creara el clima y el fermento para el fortalecimiento del postgrado.

En el caso boliviano ninguno de estos factores jugó ni ahora ni en el pasado un rol capitular e incluso puede suponerse razonablemente que su ausencia determinó el rezago en la aparición de los postgrados. De hecho este no tiene ni un quinquenio de existencia, pues hasta el filo de la década pasada apenas existían algunos lunares focalizados en pocas universidades ofertando escasas disciplinas y opciones.

Por un lado el Estado "unido" con redes benevolentes y permisivas a la educación superior, ha carecido secularmente en este campo de otras políticas que no sea la ardua disputa por el monto de las

50 Doris Klubitschko. **Los estudios de postgrado en América Latina. Una investigación comparativa de las experiencias de Brasil, Colombia, México y Venezuela.** Caracas, CRESALC-UNESCO, 1986.

asignaciones incrementales correspondientes al presupuesto universitario, exhibiendo una nula concentración en la promoción del postgrado y la ciencia y tecnología. Por otro, la ausencia de una decidida política de jerarquización de la función docente, que exija la graduación en el cuarto nivel como condición básica para la habilitación del ejercicio de la docencia universitaria , y el predominio de los "tiempo horario" frente a los profesores de dedicación exclusiva, hizo que en las "casas superiores de estudio" se sienta escasa necesidad de poseer una red de postgrado que soporte la profesionalización de la carrera docente. Como corolario no se desataron presiones de carácter endógeno para que las instituciones universitarias bolivianas organicen regularmente postgrados, como ha sucedido en otros sistemas de educación superior (Brasil o Chile) que si poseen circuitos meritocráticos para la promoción de sus catedráticos[51].

De ahí que salvo los cursos destinados a la formación docente e innovación educativa (genéricamente dictados bajo el rótulo de "Educación Superior"[52]), y que se engarzan con la función más obvia de la actividad educativa, no se advierte todavía una preocupación decidida para vincular en otros campos del saber al cuarto nivel con la consolidación de espacios y recursos humanos que retroalimenten en un grado apreciable las comunidades académicas en las universidades públicas[53]. Los postgrados en las universidades privadas tampoco tienen la función explícita de formar docentes o investigadores pues sus expectativas y ofertas no nacen generalmente de requimientos internos y se centran más bien y muy claramente en mejorar la calificación de los profesionales del medio tornándolos

51 Respecto al papel que los programas de postgrado han jugado en la consolidación de los sistemas de educación superior, en Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México, consultar el trabajo de Ricardo Lucio. "Políticas de Postgrado en América Latina: Análisis Comparativo". CEDES, Buenos Aires, 1993.

52 Actualmente existen maestrías en educación superior en la UGRM, la UMSA, la Andina en convenio con la San Francisco Xavier y en la UTO. Las últimas tres con gravitante presencia de docentes cubanos.

53 Algunos programas sin embargo como el "Magister en Matemáticas" que se cursa en la UMSS declaran como uno de sus objetivos el " *Contribuir al mejoramiento de la docencia en Matemática en las Universidades Bolivianas a través del perfeccionamiento del nivel de formación de los docentes universitarios*". Concomitantemente 27 de sus 28 alumnos están adscritos al sistema universitario público, en su gran mayoría como profesores.

mucho más competitivos para enfrentar los retos de un mercado que se siente cada vez más dinámico y exigente[54].

De tal manera el motor de desarrollo del postgrado boliviano se encuentra *grosso modo* mucho más fuera del sistema de educación superior que dentro de él. En otros términos su oferta y estructura, que describiremos más adelante, queda bosquejada, un tanto caóticamente, por una demanda de caracter muy específico. A crearla contribuyen profesionales, empresas u ONG's. y en menor grado el Estado como organismos internacionales cuyos intereses modelan y apoyan programas principalmente de carácter profesionalizante. Si los primeros ven en el postgrado la oportunidad de calificarse y los segundos -en el mismo rumbo- anhelan cualificar su personal para contar con los recursos humanos capaces de implementar sus políticas públicas y sociales[55].

3. El sistema de postgrado en Bolivia, en toda su amplitud temática, es aún muy joven para poder pergreñar sus tendencias futuras y evaluar sus resultados presentes. Pese a la carencia de recursos docentes y educativos, principalmente bibliotecas especializadas, cabría la esperanza de su consolidación y profundización dado el papel estratégico que le toca jugar. Pero es dudoso que este objetivo pueda lograse fácilmente con las fuerzas aisladas del sistema universitario.

En primer lugar se requiere en atención a su carácter estratégico destinar al postgrado abundantes recursos monetarios. Estos sólo pueden nacer de una deliberada actitud gubernamental, hasta hoy inexistente. Pero las universidades públicas no deberían esperar ni reclamar con el pretexto de fortalecer el postgrado que el Estado continue arrojando recursos fiscales al agujero negro de sus

54 El objetivo de las maestrias de la UPB es "*formar los recursos humanos necesarios para garantizar esta especie de revolución que se está llevando a cabo dentro las empresas nacionales*". Rolando Saniz. Director del Postgrado de la UPB. Cochabamba. octubre de 1995. Entrevista de Omar Salas.

55 Tal es el caso , por ejemplo, del "Diplomado en Desarrollo Humano"(CIDES) que goza de apoyo del PNUD , del Diplomado en "Derechos del Niño", que la Subsecretaría de Asuntos Generacionales asignó a la Universidad Privada "Franz Tamayo" y los dos Diplomados en "Genero y Desarrollo" que actualmente se dictan en el CIDES-UMSA y el CESU-UMSS , que cuentan con apoyo holandés.

presupuestos donde se perderían en la vorágine del corporativismo gremial. Estos fondos deberían ser asignados con fines específicos y sujetos a un régimen de evaluación y concursabilidad.

Se requiere tender una conección, que sólo será posible armar por parte del Estado, entre los organismos que conducen la ciencia y tecnología (CONACYT) y los postgrados y las empresas hoy inexistente. El nexo debería incluir becas para alumnos (as) que incluyan todos los costos del postgrado incluida su subsistencia y la creación de puestos de trabajo (o becas postgraduales) para los titulados. La experiencia muestra que para atraer jóvenes estudiantes a la investigación no basta ofrecerles buenas condiciones en el momento del estudio, sino igualmente asegurarles una transición sin sobresaltos hacia el mundo laboral.

Hay que estar concientes que el déficit de investigadores y docentes calificados va a dificultar la transición hacia un modelo caracterizado por la modernización, competividad y resolución de los niveles de extrema pobreza. Pero también caben las precauciones. En Brasil se intentó una política deliberada de introducir, via postgrado, el fermento de la investigación. Ahora , en atención a los problemas presentados, el sistema se está reformulando para dar más cabida a la preparación de recursos humanos. La formación de investigadores pasaría a ser sólo una de las funciones del postgrado y se intentaría reducir la fricción entre programas *stricto y lato sensu* , ampliando este último[56].

Sin embargo Brasil, tras casi dos décadas de formar investigadores, ha creado una conveniente masa crítica, lo que no acontece para nada en Bolivia.

4. El sistema de postgrado ha crecido en Bolivia de manera más o menos caótica e inorgánica, sin reglas ni parámetros comunes, como lo muestra la diversidad de horas, que definen las maestrías y diplomados. Sin caer en una reglamentación burocrática y restrictiva es necesario establecer normas mínimas para autorizar la apertura de

56 Hebe Vessuri. "Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos" en :**Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid, OEI, No. 2, mayo-agosto de 1993, pp. 205-233.

un postgrado, las cuales deberían ser vinculantes incluso para las universidades autónomas. De modo particular se deberían definir procedimientos definidos por el escrutinio de académicos para garantizar que las maestrías oferten un grado de conocimiento distinto y mayor que el grado.

Carecemos de un sistema de certificación y acreditación que garantice la fé pública, promueva la eficiencia y eficacia y facilite la transferencia de estudiantes entre postgrados. El peligro, si no se toman la previsiones necesarias para garantizar calidad, es que la inflación incontrolada de postgrados conduzca a la devaluación del título como ya está ocurriendo con los estudios de licenciatura.

La ley 1565 de Reforma Educativa al disponer la creación del CONAMED ha abierto el escenario para la evaluación externa de los postgrados y en ese marco habría que prever mecanismos que faciliten la incorporación de la comunidad científica (CONACYT, Académia Nacional de Ciencias, etc.) en este propósito. Junto a ello se deberá fortalecer, mediante cursos y visitas de expertos, la capacidad de autoevaluación de los postgrados.

Los resultados de la evaluación por pares externos servirían para la asignación de recursos a las instituciones y becas a sus alumnos (as). Los fondos destinados a este cometido deberían ser absolutamente distintos a los negociados año tras año por las universidades públicas y estar abiertos a las universidades privadas, en un claro espíritu competitivo. Los postgrados emergentes de la unión de esfuerzos entre varias universidades deberían ser igualmente alentados y recompensados.

5. Parte de estos fondos imperiosamente deberían ir a fortalecer las bibliotecas de los postgrados, cuya pobreza generalizada es alarmante. Igualmente cabría facilitar las conecciones via Internet y la adquisión de CDR's. Nuevamente el acceso a estos fondos fiscales o de la cooperación internacional tendría como requisito la evaluación del postgrado.

6. El desarrollo del postgrado en Bolivia no debería quedar librado a las exigencias del mercado o la voluntad de las universidades públicas. En interés del país, el gobierno, identificando las áreas prioritarias en las ingenierías, las ciencias duras, las ciencias blandas y el campo

multidisciplinario, y con el concurso de la cooperación internacional, cabría destinar fondos específicos para la organización de postgrados en esas disciplinas o en aquellas regiones diferentes al eje central. Para la formación de recursos humanos en gestión gubernamental y políticas sociales integradas, conviene revitalizar el programa FLACSO-Bolivia.

7. Finalmente es necesario desarrollar una estrategia nacional de formación de recursos humanos y formación de formadores, enviando becarios a centros de excelencia del exterior. Esta política debería ser complementada con acciones para procurar el retorno de académicos y científicos bolivianos radicados fuera del país.

CUADRO 1 BOLIVIA: MAESTRIAS OFERTADAS EN 1995

DEPARTAMENTO	UNIVERSIDAD	MAESTRIA	AÑO CREACION
La Paz	UMSA	Relaciones Internacionales	1984
La Paz	UMSA	Desarrollo Agrario	1984
La Paz	UMSA	Políticas del Desarrollo	1984
La Paz	UMSA	Ciencias Políticas	1994
La Paz	UMSA	Epistemología	1994
La Paz	UMSA	Educación Superior	1994
La Paz	UMSA	Integración	1995
La Paz	UMSA	Ordenamiento Territorial y Desarrollo Municipal	1995
La Paz	UMSA	Salud Pública	1984
La Paz	UMSA	Sicopedagogía y Educación Superior	1994
La Paz	UMSA	C. Biológicas y Biomédicas	1995
La Paz	UMSA	Ecología	1994
La Paz	UCB-HIID	Auditoría y Control Financiero	1994
La Paz	UCB	Gestión y Políticas Públicas	1994
La Paz	UCB	Comercio Internacional	1992
La Paz	UCB	Economía Agrícola	1988
La Paz	UCB	Administración de Empresas	1988
La Paz	UCB	Finanzas Bancarias	1991
La Paz	UCB	Finanzas de Empresas	1991
La Paz	UCB	Adm. Agroempresarial	1988
La Paz	Aquino	Sicopedagogía	1995
La Paz	NUR	Comercio Internacional	1994
Cochabamba	UMSS	Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible	1994
Cochabamba	UMSS	Matemáticas	1995
Cochabamba	UPB	Administración de Empresas	1993
Cochabamba	UPB	Calidad y Productividad	1995
Cochabamba	UCB	Antropología Filosófica	1994
Cochabamba	NUR	Gerencia Salud Pública	1988
Cochabamba	UNIVALLE	Informática y Gestión	1995
Oruro	UTO	Políticas Públicas	1994
Oruro	UTO	Ganadería	1994
Oruro	UTO	Educación Superior	1995
Sucre	A S. BOLIVAR	Educación Superior	1993
Santa Cruz	UPSA	Administración de Empresas	1993
Santa Cruz	NUR	Administración de Empresas	1987
Santa Cruz	NUR	Gerencia Salud Pública	1988
Santa Cruz	NUR	Comercio Internacional	1994
Santa Cruz	UAGRM	Agroecología	1994
Santa Cruz	UAGRM	Educación Superior	1994
Santa Cruz	UAGRM	Ciencias Políticas	N.D.
Santa Cruz	UAGRM	Informática Aplicada	1991
Tarija	NUR	Salud Pública	1994(1988)

Fuente: Elaboración propia con base en información y datos recogidos por Omar Salas y Gustavo Rodríguez en los respectivos postgrados.
N.D: No Datos

CUADRO 2 DISTRIBUCION DE MATRICULA DE MAESTRIA Y DOCTORADO POR AREAS DE CONOCIMIENTO EN PAISES SELECCIONADOS (EN PORCENTAJES).

AREAS	MEXICO 1994	CHILE 1992	BOLIVIA 1995
Salud	4.69	7.31	3.21
Educación y Humanidades	18.97	38.09	22.59
Sociales. Económicas y adm.	45.44	11.19	58.03
Naturales. Ing. y Tecno.	8.70	32.11	2.14
Agropecuarias. Ing. y Tecno.	22.18	11.27	14.03

Fuentes: Datos de Chile: Jorge Zanelli. "Los programas de postgrado". En: **Informe de la educación superior.** Santiago, 1994
Datos de México: **Datos básicos de la educación superior**. México. SEP-ANUIES, 1993
Datos de Bolivia: Elaboración propia

CUADRO 3 BOLIVIA. DIPLOMADOS Y ESPECIALIDADES OFERTADAS EN 1995

LUGAR	UNIVERSIDAD	DIPLOMADO	AÑO CREACION
La Paz	UMSA-CIDES	Desarrollo Humano	1995
La Paz	UMSA-CIDES	Género y Desarrollo	1995
La Paz	UMSA-CIDES	Derechos del Niño	1995
La Paz	Franz Tamayo	Agroecologia Sostenible	1995
La Paz	UMSS-CEBEM	Diagnóstico Municipal	1995
La Paz	UMSS-CEBEM	Ciencias Politicas	1995
Cbba.	UMSS-CESU	Ciencias Politicas	1994
Cbba.	UMSS-CESU	Proyectos Sociales	1994
Cbba.	UMSS-CESU	Diagnóstico Municipal	1995
Cbba.	UMSS-CESU	Gestion de Riego Campesino	1995
Cbba.	UMSS	Gestión de Salud	1993
Cbba.	UMSS	Medicina Tropical	1995
Cbba.	UMSS	Obstetricia y Perinatologia	1995
Cbba.	UPB	Contab. y Finanz.Corporativas	1995
Cbba.	UPB	Diseño y Gestión de Proyectos	1995
S.Cruz	NUR	Adminis.y Desarrollo de Recursos Humanos	1995
S.Cruz	NUR	Estudios Bancarios	1995
S.Cruz	GRM	Estadística	N.D.
S.Cruz	GRM	Educación Superior	N.D.
S.Cruz	GRM	Epidemiologia en Salud	N.D.
S.Cruz	GRM	Tecnologia en Alimentos	N.D.
S.Cruz	UPSA	Asesoramiento Legal	1995
Sucre	UMSS-CEDEC	Ciencias Politicas	1995

Fuente: Elaboración propia con base en información y datos recogidos por Omar Salas y Gustavo Rodriguez en los respectivos postgrados.
N.D.: No Datos

CUADRO 4 CARGA HORARIA DE MAESTRIAS SELECCIONADAS

PAIS	INSTITUCION	MAESTRIA	HORAS AULA
Chile	C. Sup. Educación	Todas	1200
Ecuador	FLACSO	Todas	1024
Bolivia	CIDES	Todas	1080
Bolivia	UCB	Antropología Filosófica	1120
Bolivia	Sec.Nal. Educación	Todas	800
Bolivia	UPSA	Ad. Empresas	800 *
Bolivia	NUR	Salud Pública	800-900
Bolivia	UAGRM	Todas	800
Bolivia	UCB-HHD	Auditoría	768
Bolivia	CESU	Todas	576
Brasil	Estacio de Sá	Comecio Internacional	510
Bolivia	UPB	Adm. Empresas	504
Bolivia	UMSS	Matemáticas	450

Fuente: Elaboración propia con base en información y datos recogidos por Omar Salas y Gustavo Rodríguez en los respectivos postgrados.

* más 200 horas para los estudiantes que no provienen del campo de la administración

CUADRO 5 CARGA HORARIA DE DIPLOMADOS SELECCIONADOS

PAIS	INSTITUCION	DIPLOMADO	HORAS AULA
CHILE	C.S.E.	TODOS	600
ECUADOR	FLACSO	TODOS	521
BOLIVIA	CIDES-UMSA	D. HUMANO	640
BOLIVIA	UPSA	AD. PRODUCCION	200
BOLIVIA	CESU-UMSS	TODOS	288
BOLIVIA	UAGRM	ED. SUPERIOR*	200

Fuente: Elaboración propia con base en información y datos recogidos por Omar Salas y Gustavo Rodríguez en los respectivos postgrados.

* En la UAGRM se dicta igualmente un curso de "Especialista en Educación Superior" con 400 horas de duración.

CUADRO 6 COSTO DE MAESTRIAS SELECCIONADAS (en $us.)

PAIS	INSTITUCION	MAESTRIA	COSTO
Ecuador	FLACSO	Todas	10.000
Bolivia	UCB-HIID	Auditoria	10.000
Bolivia	UPB	Ad. Empresas	6.032
Bolivia	UPSA	Ad. Empresas	3.500
Bolivia	UCB	Antropologia Filosófica	3.020
Bolivia	NUR	Salud Pública	2.700
Bolivia	CESU	Medio Ambiente	2.500
Bolivia	AQUINO	Sicopedagogia	2.500
Bolivia	UAGRAM	Ed. Superior*	1.300
Bolivia	CIDES	Todas	1.000
Bolivia	UMSS	Matemáticas	350

Fuente: Elaboración propia con base en información y datos recogidos por Omar Salas y Gustavo Rodríguez en los respectivos postgrados.

* para personas que no pertenecen a la universidad boliviana

ANEXO 1
EVALUACION Y ACREDITACION DE POSTGRADOS EN BRASIL

Desde 1976, constituyendo la primera experiencia latinoamericana de este tipo, se implementa en Brasil una sistemática evaluación de todos los cursos de maestría y doctorado ofertados tanto en universidades privadas como en públicas en todas las áreas del conocimiento[57]. La evaluación que es realizada por la "Coordinación de Perfeccionamiento de Personal Superior"(CAPES por sus siglas en portugués), institución que depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, tuvo su origen dentro del "1er. Plan Nacional de Postgrado", organizado con la finalidad de apoyar desde el Estado la implantación del cuarto nivel en el sistema de educación superior brasileño.

El objetivo de la evaluación es estructurar un sistema permanente de información que permita a los órganos públicos operacionalizar estrategias de apoyo, fijar prioridades y asignar recursos. La evaluación sirve igualmente para promover una reflexión sobre el desempeño de las instituciones de postgrado; las que por su parte reciben cuotas de becas para cada uno de sus cursos, distribuidas de acuerdo a los resultados de la evaluación nacional. La elaboración de una lista de cursos recomendados para recibir becarios busca preservar que la capacitación se haga en las instituciones de excelencia.

La evaluación del CAPES se operativiza a través de pares externos ("peer review") quienes deben cumplir con el requisito de poseer experiencia en la formación de maestros o doctores, amplia producción científica y experiencia en consultoría técnica-académica. Los consultores no tienen representación institucional y son libres de emitir sus opiniones como científicos y ciudadanos respecto a los programas que evaluan.

---

57 Para la redacción de este acápite nos basamos en : Fernando Spagnol. A avalaçao dos cursos de posgradaçao: a experiencia da CAPES". en : Carlos Marquis (comp.) **Evaluación universitaria en el MERCOSUR**. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1994 pp. 199-203; Ricardo Chaves de Renze Martinis. "El sistema de seguimiento de la CAPES: Notas críticas sobre su evaluación". en : **Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias**. Santiago, CINDA, 1991, pp. 255-272 y finalmente Eunice Ribeiro Durham. "Formación de recursos humanos de alto nivel: las nuevas funciones de los postgrados" en CRESALC/UNESCO (ed.) **Retos científicos y tecnológicos**. Reunión Internacional sobre Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: el caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables. Caracas, UNESCO-CRESALC, 1991, pp. 99-123.

La evaluación se centra en un trinomio: calificación , coherencia y eficiencia de cada programa. En el primer campo se trata de percibir la calificación de la masa crítica que lleva adelante un determinado programa de maestría o doctorado. En la segunda área se indaga la composición del cuerpo docente según sus especialidades. Igualmente se analiza la estructura curricular del programa y la coherencia de actividades de investigación y la producción docente. Finalmente se evaluan el proceso y los resultados del postgrado.

En términos más amplios , son analizados los siguientes aspectos:

I. En relación al cuerpo docente.

a) Dimensión del cuerpo docente, considerado en relación al número de alumnos del curso y el número de disciplinas ofertadas.
b) Cualificación del cuerpo docente permanente, considerada en relación a sus títulos académicos y experiencia docente.
c) Composición del cuerpo docente permanente, según sus especialidades.
d) Composición del cuerpo docente permanente , según su régimen de trabajo.
e) Situación del curso, en relación a profesores visitantes.
f) Existencia de asesores y orientadores de tiempo parcial.
g) Relación alumnos-asesores.

II. En relación a la estructura curricular y programática.

a) Actividades de enseñanza desarrolladas.
b) Adecuación y coherencia de las disciplinas, materias y actividades en relación a las áreas del curso y al nivel del mismo(maestría o doctorado).

III. En relación a las líneas de investigación.

a) Coherencia de éstas en relación al contenido del curso.

IV. En relación al cuerpo docente.

a) Producción de disertaciones de tesis, publicaciones científicas y producción técnica y artística.
b) Flujo del alumnado y tiempo medio de titulación.

V. En relación a la producción científica del cuerpo docente.

a) Naturaleza, volumen y regularidad.
b) Coherencia con las áreas del curso y vinculación con las líneas de investigación institucional.
c) Calidad y circulación de los medios donde los trabajos son publicados.

- Partiendo de estos patrones de calidad cada postgrado es analizado bianualmente de manera analítica y comparativa, considerando su proceso interno de evolución (evaluación "intra-curso") y su posicionamiento en relación a otros similares de su subárea (evaluación "inter-curso").

Luego de estos dos momentos de evaluación, los cursos son clasificados dentro de una escala de la A a la E. Para aquellos que obtuvieron la calificación "A y B", el CAPES mantiene su programa de apoyo; los de la franja "C" y eventualente algunos de la "D", dependiendo de su área y ubicación geográfica reciben apoyo para su consolidación; a los conceptuados en la letras "D" y "E", en principio no se les otorga apoyo alguno y se espera que sean las mismas instituciones las encargadas de implementar acciones y estrategias para su (auto) mejoramiento. Existe finalmente una categoría "SC" (sin concepto) que corresponde en su mayor parte a cursos recien implementados; aunque estos pueden estar recibiendo apoyos en base a dictámenes de sus proyectos de implantación.

ANEXO 2
EVALUACION Y ACREDITACION DE POSTGRADOS EN CHILE

En Chile desde 1992 la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), entidad pública, acredita programas de postgrado (maestrías y doctorado), en base a los informes que le proporciona el "Comité de Expertos" organizado por ella, luego de evaluar su malla curricular, experiencia de su cuerpo docente e infraestructura[58].

La acreditación que dura un limitado números de años no tiene un caracter obligatorio. Su objetivo es impulsar la retroalimentación de cursos recomendando modificaciones, incrementando su complejidad y sugiriendo la eliminación de algunas menciones académicamente débiles o proponiendo fusiones de programas complementarios. La acreditación es un requisito ineludible para que alumnos y alumnas de un programa puedan optar a becas otorgadas por el CONICYT .

Los antecedentes necesarios para someter a la acreditación un programa de postgrado en CONICYT son los siguientes:

I. Relacionados con los Programas.

a) Requerimientos para el ingreso
b) Plan de estudio, incluyendo cursos mínimos y optativos, duración y número de créditos de cada curso, requerimientos, nombre del (los) profesor(es) encargado(s).
c) Características y rasgos más importantes de los exámenes preliminares o de calificación.
d) Características de la tesis.
e) Duración potencial y real del Programa de Estudios
f) Año de inicio del Programa
g) Número de estudiantes actualmente en el programa, de egresados y titulados.

58 Para la redacción de este acápite usamos la información disponible en el "Discurso del Presidente de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica" reproducido en : Alvaro Campo Cabal y Henry Yesid Bernal (ed.) **La investigación científica en los países del Convenio Andrés Bello**, Bogotá, 1995, pp. 249-250 y Jorge Zanelli. "Los programas de postgrado" en :**Informe de la educación superior (en Chile) 1994**. Santiago, Colección Foro de la Educación Superior, 1994, pp. 294-295

II. Relacionados con cada profesor del programa .

a) Grado más alto conferido a cada uno, institución y fecha.
b) Publicaciones producidas en los últimos 10 años.
c) Relaón contractual del profesor con la institución de postgrado.
d) Experiencia como director de tesis.
e) Proyectos de investigación nacionales e internacionales bajo su dirección.

III. Institucionales.

a) Lista de revistas especializadas relativas al programa que ha recibido la biblioteca de la institución en forma contínua durante los últimos 5 años.
b) Lista de equipos o facilidades de complejidad máxima que se usen en el programa de postgrado.
c) Nombre del profesor responsable del programa.

ANEXO 3
PADRON DE PROGRAMAS DE EXCELENCIA EN MEXICO

En México con los objetivos de a) identificar los postgrados emergentes que ameriten ser apoyados para propiciar su consolidación; b) identificar los programas de excelencia para otorgar becas a estudiantes admitidos en ellos; c) orientar a los interesados sobre las opciones para realizar estudios de postgrado y de Enlace Academia-Empresa. Los programas incorporados luego al Padrón, son objeto de (re)evaluación cada tres años y cada dos para los aprobados condicionalmente y los emergentes.

Los criterios y requisitos que son considerados para la evaluación son:

1.Contexto histórico del programa de postgrado

a) Desarrollo del Programa
b) Tasa de graduación
c) Situación de los egresados
d) Políticas y recursos de la institución en apoyo a los programas del postgrado.

2. Infraestructura disponible

a) Bibliotecas y acceso a bancos de información
b) Equipo de computo
c) Laboratorio y talleres
d) Otros

3. Planta Académica

a) Grado académico de los docentes
b) Dedicación al Programa
c) Resumen curricular
d) Producción científica del personal académico en revistas que cuenten con arbitraje de calidad internacional, libros y tesis de postgrados dirigidos. (Proyectos y lineas de investigación en desarrollo, con aplicabilidad al sector productivo para los programas en áreas tecnológicas e ingenierias)
e) Proporción de personal académico que pertenece al * más

200 horas para los estudiantes que no provienen del campo de la administraciónSistema Nacional de Investigadores (SNI) y tiempo completo asociado al postgrado.

4. Alumnos del Posgrado

a) Requisitos de ingreso, permanencia y egreso
b) Relación de alumnos graduados
c) Relación de alumnos activos

BIBLIOGRAFIA

BRUNNER, José Joaquín.
1994 **"Educación superior: Chile en el contexto internacional comparado".** Santiago, FLACSO, Cuadernos de Trabajo No. 44.

-------------------------------.
1989 **"Recursos humanos para la investigación en América Latina".** Santiago, FLACSO.

CAMPO CABAL, Alvaro y YESID BERNAL, Henry.
1995 **La investigación científica en los países del Convenio Andrés Bello.** Bogotá.

CHAVEZ de RENZE MARTINS, Ricardo.
1991 "El sistema de seguimiento de la CAPES: Notas críticas sobre su evaluación". En: **Acreditación universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias.** Santiago, CINDA,.

CLARK, Burton.
1994 "El nexo investigación-docencia-estudio en los sistemas modernos de educación superior": **Políticas de educación superior.** Buenos Aires, Universidad de Belgrano, vol. 7 , No. 1.

CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACION. 1994

"Guía para la presentación de proyectos de postítulo" s.l., s.e.

CRUZ CARDONA, Víctor. 1995

Evaluación y acreditación de programas de postgrado. Guía de autoevaluación, Madrid, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.

SEP-ANUIES. 1993

Datos básicos de la educación superior.

DIRKISSON, Alex. 1994

Universidad 2000. México DF. s.e.

GARCIA GUADILLA, Carmen. 1994

"Postgrados en América Latina. Algunos elementos de análisis" En: **Pensamiento universitario**, Buenos Aires, 2/2.

KLUBITSCHKO, Doris. 1986

Los Estudios de postgrado en América Latina. Una investigación comparativa de las experiencias de Brasil, Colombia, México y Venezuela. Caracas, CRESALC-UNESCO.

KROTSCH, Carlos Pedro.
1992

"La problemática del postgrado en Latinoamérica y Argentina". En: Ana María Ezcurra (et. al.), **Formación docente e innovación educativa,** Buenos Aires, IDEAS-Aique.

LETELIER, Mario.
1992

Los estudios de postgrado y el desarrollo universitario en Chile. Santiago, CPU.

LUCIO, Ricardo.
1993

"Políticas de Postgrado en América Latina: Análisis Comparativo". CEDES, Buenos Aires.

MARINCOVIC, Tonchy.
1995

Informe Gestión 1992-1995. Cochabamba, UMSS.

RIBEIRO DURHAM, Eunice.
1991

"Formación de recursos humanos de alto nivel: las nuevas funciones de los postgrados". En: CRESALC/UNESCO (ed.) **Retos científicos y tecnológicos. Reunión Internacional sobre Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: el caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables.** Caracas, UNESCO-CRESALC.

SPAGNOLO, Fernando.
1994

"A avalaçao dos cursos de posgradaçao: a experiencia da CAPES". En: Carlos Marquis

(comp.). **Evaluación universitaria en el MercoSur**. Buenos Aires Ministerio de Curtura y Educación.

TELLERIA-GEIGER, José Luis.
1994

Documentos de análisis para el Plan de Desarrollo Nacional Universitario. Hacia el siglo XXI. La Paz, UMSA.

TROW, Martin.
1990

"Aspectos de la educación de postgrado en los Estados Unidos". En: Fernando Aguirre, (et. al), **Tendencias de la educación superior. Elementos para un análisis prospectivo.** Santiago, CPU.

UNIVERSIDAD CATOLICA.
1995

"Estudio sobre demanda profesional". La Paz. (ms.).

-----------------------------------.
1995

"Demanda por crédito educativo". La Paz, (m.s.).

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES.
1995

Pensamiento Universitario. Buenos Aires. 3/3. abril de 1995 por las Secretarías de Postgrado de las Facultades de ciencias sociales, económicas y sicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA-Argentina).

VESSURI, Hebe.
1993

"Desafíos de la educación superior en relación con la formación y la investigación ante los procesos actuales y los nuevos desarrollos tecnológicos". En: **Revista Iberoamericana de educación.** Madrid, OEI, No. 2

WOLYNEC, Elisa.
1993

"Eficiencia interna y asignación presupuestaria: la experiencia brasilera". En: Desafíos de la educación superior. La Paz, UDAPSO.

ZANELLI, Jorge.
1994

"Los programas de postgrado": Informe de la educación superior (en Chile) 1994. Santiago, Colección Foro de la Educación Superior.

